



SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCTORAL. HACIA LA COMPRESIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Jorge Alejandro Fernández Pérez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Guadalupe Barajas Arroyo
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Hadi Santillana Romero
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

Es cierto que uno de los mayores retos en los posgrados versa en la formación de investigadores que se distingan por el desarrollo de propuestas innovadoras con alta responsabilidad social, cuestión que demanda un renovado diseño de estrategias didácticas para que los doctorantes adquieran las competencias investigativas proyectadas. En un amplio sentido, se reconoce la importancia de la intervención de los formadores de investigadores como mediadores, que promueven y facilitan el desarrollo de saberes de manera sistematizada así como el dominio de métodos que los acerque al conocimiento. El presente trabajo reporta los resultados de una investigación intervención docente de un grupo de docentes-investigadores pertenecientes al cuerpo académico Estructura, Formación y Práctica Profesional del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP. La propuesta planteó como finalidad sistematizar la experiencia de formación en competencias investigativas y caracterizar la práctica docente desde el Modelo para el Desarrollo de Competencias Académicas (M-DECA) y la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE). Para tal efecto, se trazó una estrategia metodológica que pondera la tradición de la investigación cualitativa con un enfoque socio-crítico y la investigación en la acción colaborativa que centra el objeto de estudio en la práctica educativa, al recuperar comportamientos observables, significados e interpretaciones asociadas a quienes la realizan mediante la observación participante, el uso de rubricas. Las conclusiones se presentan en dos sentidos, los avances obtenidos con los estudiantes del doctorado y la transformación de la práctica docente de los docentes del posgrado que participaron en esta comunidad autocrítica.

Palabras clave: sistematización, investigación acción, intervención educativa, competencias investigativas.

Introducción

El diseño de la intervención tiene su origen en las aportaciones de un grupo de docentes-investigadores de universidades e instituciones formadoras de docentes encabezado por Guzmán, Marín y González (2014) quienes en colaboración de otros investigadores de Venezuela, España y Costa Rica integraron la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (REDECA) de donde se postula el M-DECA. Este grupo se conformó en un momento histórico ideológico de la educación superior caracterizado por una serie de cambios propiciados por una sociedad globalizada que acarreó el diseño de currículos con un enfoque por competencias. En este contexto, se demandaba del docente una transición de su práctica educativa a un enfoque acorde al modelo, lo que abrió nuevas betas para la investigación sobre el trabajo en el aula y replanteamiento de los procesos de enseñanza.

Esa eminente necesidad de investigar cooperativamente para el análisis de la práctica en la educación superior fue el detonante para integrar una nueva red de colaboración denominada Red Educativa para el Desarrollo y Evaluación Profesional Docente (REDEPD) que incluyó la participación de diversos Cuerpos Académicos de Universidades Públicas de México, España, Venezuela, Colombia y Chile, al que se suma el Cuerpo Académico 279 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): Estructura, Formación y Práctica Profesional. La intención versó en consolidar una comunidad autocrítica que desarrolló un proyecto denominado *Investigar la experiencia educativa en la formación y evaluación de profesores* a partir del que se desarrollaron proyectos formativos contextualizados en cada espacio curricular pero con un eje rector, la implementación del M-DECA para estructurar su trabajo en el aula y valorarlo a la luz de diversas categorías que se desprenden del modelo, al mismo tiempo que se retomaban las orientaciones teóricas y metodológicas de la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE), con aportes de Torres (1998; 2004); Ghiso (2008); Jara (2009; 2012); Vasco (2008) y Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2015).

Para el caso del andamio Puebla-México se partió de hacer un análisis de la práctica docente vinculando al desarrollo de competencias investigativas en el curso de Seminario de Investigación: Protocolo de Investigación, desde los componentes que establece el M-DECA: formación, intervención, documentación e integración (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014). Producto del análisis se identificó como parte de las competencias docentes, la transposición didáctica juega un papel preponderante en la formación de investigadores al hacer consiente el proceso de transferir el saber sabio de quienes ya son investigadores y que requieren transformar ese conocimiento en un saber enseñado. En este panorama, los docentes-investigadores se enfrentaban a dos retos, por una parte estructurar su intervención docente en un proyecto formativo con situaciones didácticas específicas, de las que cabe mencionar que no se tenía experiencia en el diseño de secuencias didácticas desde el enfoque por competencias al integrar un proyecto formativo como lo propone el M-DECA.

Por otra parte, se proponía en la REDEP, valorar si la SEE podría ser un método factible en las investigaciones de corte sociocrítico. Siendo prioridad de este grupo innovar en los procesos de investigación se formularon

las siguientes interrogantes ¿Qué nos aportan los procesos de sistematización de experiencias educativas (SEE) al fortalecimiento de los procesos de formación de docentes e investigadores?, ¿Cuáles enfoques teóricos y metodológicos dan soporte a la SEE?, ¿Qué procesos formativos promueven los campos de investigación y cómo detonarlos?, ¿La SEE es una herramienta que puede integrarse al M-DECA?, ¿Es el M-DECA una forma de SEE? O tan solo son cosas diferentes o complementarias.

Este planteamiento situó a los investigadores ante un proceso de reflexión dialógica al enfrentar un cambio paradigmático que fuera el centro de un nuevo posicionamiento docente y metodológico al asumir que para acercarse al conocimiento en este proceso se requería una transformación de la práctica docente y un diseño metodológico que permitiera valorar los cambios que se suscitan entre lo diseñado y lo experimentado en el aula. Cabe desatacar que de manera concomitante, se presentaban constantemente diferencias entre los docentes de los cursos de investigación y los asesores de los doctorantes, cuestión que invitó a pensar cómo esta propuesta podría consensuar con el resto de la academia para construir puntos de encuentro.

Una aproximación al M-DECA y el proceso de sistematización de experiencias educativas

Como se refirió anteriormente, el M-DECA se presenta como una propuesta para desarrollar y evaluar competencias que recupera el planteamiento de diversas teorías, modelos pedagógicos de grandes pensadores y pedagogos. En esta óptica, se postula como el diseño de una estrategia metodológica de la que emanan aportaciones para la co-construcción de estrategias de práctica reflexiva. Con el afán de establecer un modelo que permita la transición de una intervención docente desde un esquema tradicional a uno por competencias, postula una serie de principios teóricos y metodológicos desde cuatro componentes: el conceptual, de formación, de evaluación, y de investigación.

En ese sentido, el componente conceptual enmarca los fundamentos teóricos de las competencias; el de formación, encuentra su bases en la pedagogía de la integración, la transposición didáctica y la teoría de las situaciones que privilegian el desarrollo de prácticas docentes contextuales que dan sentido y significado a la tarea formativa; el de evaluación, que retoma el pensar de la evaluación auténtica y de competencias, Finalizando con el componente estructural el de la investigación, que invita a los investigadores a adoptar una perspectiva co-situacional, co-operacional y de co-producción.

A partir del componente de formación, el M-DECA, establece un perfil docente que delinea los desempeños docentes vinculados tanto a funciones como a responsabilidades específicas de las prácticas educativas por competencias. El perfil, se concreta en siete competencias docentes que integran el quehacer de los profesores universitarios, que para el caso del presente proyecto están ligadas primordialmente la formación de investigadores, lo que demandaba reflexionar en el perfil de los formadores de investigadores desde las competencias propuestas:

1. Desarrolla su formación continua.
2. Realiza procesos de transposición didáctica.
3. Diseña su docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias.
4. Gestiona la progresión de la adquisición de competencias.
5. Coordina la interacción pedagógica.
6. Aplica formas de comunicación educativa adecuadas.
7. Valora el logro de competencias (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014, p.128).

La operatividad de la propuesta se materializa en un programa de formación a través del desarrollo de secuencias didácticas relacionadas a los dispositivos de formación y de evaluación. Lo que posiciona al docente universitario como un académico capaz de integrar tanto el proyecto institucional como el curricular y, en función de ello, realizar una transposición didáctica (Chevallard, 2009) que en el proceso de formación de investigadores es fundamental para transmitir los saberes epistemológicos, ontológicos y metodológicos de la investigación. Tan como lo propone Chevallard (2009) los investigadores al retomar el M-DECA establecen una serie de actividades didácticas y pedagógicas que se traducen en un diseño, conducción y evaluación más consiente estableciendo el sistema didáctico propuesto por el autor sistema didáctico que permite transitar del saber sabio al saber enseñado (Chevallard, 2009, p. 26).

A la par, se propone que los profesores documenten y reflexionen su experiencia formativa con la finalidad de propiciar una transformación de sus tareas y así contribuir al saber pedagógico que demuestran el qué, cómo y para qué enseñar al establecer un dialogo reflexivo mediante el intercambio de roles entre la intervención, observación, el trabajo en tríadas, prácticas demostrativas y un andamio cognitivo. En las primeras aportaciones del M-DECA se privilegió en el uso de la investigación acción colaborativa como un método que permitía ese intercambio de roles, no obstante en esta fase se desea valorar las aportaciones de la SEE para complementar el diseño metodológico o bien sustituirlo.

Así la SEE, ampliamente abordada en América Latina, gracias al pensamiento del sur-sur por su posicionamiento emancipador y decolonizador ha sido abordada Souza (2000), quien la concibe en el plano de discusión epistemológica como una modalidad de investigación educativa, en el marco del concepto de experiencia, construcción de significados al ser una actividad cognitiva que favorece la construcción de saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos, lo que les permite asegurar la apropiación de la propia experiencia.

Mientras tanto, Jara (2008) sostiene que la sistematización es una práctica específica, caracterizada por una postura dialéctico-interpretativa (p. 15), que enmarca la relación proyecto-proceso (2012, p.65) y permite generar el conocimiento desde la práctica al recuperar de manera crítica y con un carácter

histórico la experiencia destacando su carácter transformador. En el mismo orden de ideas, Aranguren (2007) argumenta que la SEE es una “estrategia generadora de conocimientos integrados a la formación crítico-reflexiva permite que la persona aprenda mientras actúa en su rol profesional” (p. 174), concomitante a esta idea Vasco (2008), agrega que la reconstrucción de la historia que emana de la intervención implica leer, reflexionar, escribir, borrar, reescribir, documentarse, volver a escribir en colaboración con la intención de triangular las afirmaciones que se hacen sobre la experiencia. En síntesis, el intercambio entre los investigadores permite tamizar los éxitos, y los fracasos al asumirlos como experiencias de aprendizajes que soportan el saber-cómo de la experiencia, ese saber sabio que expone Chevallard (2009).

No obstante, identificar que no existe una definición consensuada sobre qué es la sistematización ha posibilitado el surgimiento de diferentes escuelas o enfoques sociales con un común denominador aprender de las propias prácticas. Por tanto, es necesario referir los tres enfoques en torno a la SE que propuso el Proyecto Giza Garapena-Compartiendo Experiencias quienes rescatan con ciertos matices, desde la educación popular; que el aprender de las prácticas es un acto contextual, que no necesariamente establece la finalidad de elaborar conocimientos, por tanto el impacto versa directamente en los docentes que participan en el proyecto (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, 2004).

Desde el anterior escenario, en la REDEP se construye un concepto común para los diferentes grupos de investigación, argumentando que la SEE es:

Un proceso de investigación que realizan los sujetos sobre sus prácticas educativas; implica registro, reconstrucción, análisis, comprensión e interpretación crítica y reflexiva individual y colectiva de la realidad para la construcción de sentido y significados, orientada a la transformación.

Competencias investigativas, del saber sabio al saber enseñado

Las competencias investigativas de los doctorantes nos invita a reflexionar acerca de cuáles son las competencias de los doctores-docentes, cómo las alcanzaron, qué saberes previos poseen los investigadores en formación como referente desde el que construyen sus proyectos doctorales. Para efectos de este proyecto se definió como competencias investigativas al “conjunto identificable y evaluable, de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional”, en este caso el de la investigación (Tirado, et al citados por Contreras, 2012). En este contexto, Rojas (1992, citado por Jaik, 2013), afirma que para desarrollar la competencia investigativa, los alumnos deben pasar por un proceso en el que adquieran los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, a partir de los cuales construirán conocimientos científicos en un área determinada, expresen sus trabajos en forma oral y escrita y participen en la aplicación de conocimientos a través de la práctica transformadora. En el mismo orden de ideas, las portaciones de Moreno (2003: 521) resaltan

la necesidad de indagar tanto las “prácticas como a los actores, como mediadores humanos... de un quehacer académico consciente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación”.

Diseño metodológico y desarrollo de la investigación para sistematizar la práctica

Como se ha mencionado de manera reiterada, se trata de una investigación eminentemente cualitativa, en cuanto a que permite “producir datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986: 20) y un enfoque socio-crítico, vinculado a la investigación en la acción colaborativa, cuyo objeto de estudio es la práctica educativa. Que encuentra en el pensar de Elliot, (1999); Fierro, Fortoul y Rosas, (1999); Bazdrech, (2000); Latorre, (2013); Aranguren, (2007); Casals, Vilar y Ayats, (2008) argumentos para resaltar que la investigación-acción es modalidad de cuestionamiento auto-reflexivo, desarrollada por los propios participantes cuya esencia radica en la mejor de la propia práctica social educativa, y el conocimiento de ésta en un contexto específico.

En ese sentido, es indispensable la retroalimentación entre los integrantes en un esquema de triada entendida ésta como un grupo de mínimo tres docentes vinculados en el desempeño de las actividades que co-producen una propuesta de abordaje de una situación generadora de competencias (Guzmán, 2015).

De la SEE se recupera el diálogo reflexivo con otros colegas, con la idea de transformar los procesos de enseñanza caracterizando el perfil como profesor-investigador de posgrado a partir de las competencias establecidas en el M-DECA, particularmente el desarrollo de la formación continua, la importancia de los procesos de transposición didáctica, el diseño de la docencia mediante dispositivos de formación y evaluación de competencias y el valorar el logro de competencias investigativas. A partir de ello En cuanto a las técnicas empleadas se optó por incluir la observación participante, la reflexión individual y dialógica.

La información se recabó mediante guiones de observación, lista de cotejo, cuestionarios y entrevistas, la matriz de valoración (rúbrica) esta última como una opción para retroalimentar a los doctorantes y ceñir los criterios de los docentes en torno a la elaboración del protocolo Álvarez-Gayou, (2003). Por último, se videograbaron las sesiones a fin de analizar tanto las intervenciones de los docentes como las actitudes y respuesta de los doctorantes bajo categorías específicas apegadas al M-DECA (Latorre, 2013). El procesamiento de la a partir de seis categorías previamente establecidas con base en el M-DECA (Guzmán, 2015: 158): Intenciones Formativas, Situaciones, Actividades de Aprendizaje, Evidencias de Desempeño, Evaluación y Recursos de Apoyo.

Proyecto formativo: Seminario Desarrollo de Competencias Investigativas en Posgrado

Considerando que la investigación acción propone un diseño en espiral y cíclico, se definieron tres ciclos colectivos con su respectivo procedimiento de planeación, acción, observación y reflexión que marcó el procedimiento gradual y sistemático como se refiere en la siguiente tabla (I).

Tabla: Fases del proyecto formativo Seminario Desarrollo de Competencias Investigativas en Posgrado.

CICLO	DESCRIPCIÓN	EVIDENCIA	DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN
PRIMERO	FASE DOCUMENTAL. SE ORGANIZARON REUNIONES ENTRE LOS INTEGRANTES DE LA TRIADA PARA ANALIZAR EL M-DECA, LA SEE. SE ELABORÓ APLICÓ UN CUESTIONARIO A ASESORES Y DOCTORANTES PARA IDENTIFICAR SU PERCEPCIÓN Y LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCTORANTES. SE PROPONE UN DOCUMENTO PARA ESTABLECER LOS ELEMENTOS Y CARACTERÍSTICAS DEL PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN.	MARCO REFERENCIAL. DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCTORANTES. GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN	ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE M-DECA Y SEE. ESCALA TIPO LIKERT
SEGUNDO	DESARROLLO DEL PROYECTO FORMATIVO EN UN TALLER DENOMINADO <i>DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN UN POSGRADO DE LA BUAP</i> , DE CINCO SESIONES COLECTIVAS EN 10 HORAS DE TRABAJO CADA UNA (CUATRO EN EL AULA Y SEIS FUERA DE ELLA), EN LAS QUE SE INTERCAMBIARON LOS ROLES DE LOS DOCENTES-INVESTIGADORES: PRESENTADOR, OBSERVADORES, RELATORES. CADA DOCENTE, EN SU ROL DE PRESENTADOR, DISEÑÓ SU SECUENCIA DIDÁCTICA CONSIDERANDO LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL M-DECA Y LA ESTRUCTURA DEL PROYECTO FORMATIVO (INTENCIÓN-PROBLEMA, ACTIVIDADES, EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO, DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN Y RECURSOS).	5 SITUACIONES DIDÁCTICAS ESTRUCTURADAS CON: • SITUACIÓN-PROBLEMA. • SECUENCIA. • ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE • DISEÑO DE UNA PLATAFORMA. • EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE,	GUIONES DE OBSERVACIÓN DIARIO DE INVESTIGADOR RUBRICAS
TERCERO	LA RECUPERACIÓN COLECTIVA DE LA HISTORIA	MATRICES DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	TRIANGULACIÓN DE INVESTIGADORES E INSTRUMENTOS

Fuente: elaboración propia.

Para explorar el impacto de la intervención en las experiencias de los docentes y estudiantes respecto de la transposición y adquisición de competencias investigativas en posgrado, se recabó información de los profesores a través de una serie de instrumentos en los que se les solicitaron sus reflexiones pedagógicas tanto de la parte de planeación como de la ejecución de la secuencia didáctica de la cual fue responsable. En cuanto a los alumnos, la información se obtuvo mediante las evidencias solicitadas en cada una de las secuencias, dos rúbricas, una para evaluar el protocolo de investigación en forma impresa y otra para evaluar la presentación oral del mismo, de las reflexiones realizadas por ellos al término de cada secuencia y de un cuestionario de preguntas cerradas que permitiera la evaluación del Seminario. Los datos cualitativos recabados fueron sometidos a una técnica de análisis temático (Saldana, 2009 citado por Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez, 2015, p.894) con apoyo del programa HyperRESEARCH.

Las categorías establecidas (Intenciones Formativas, Situaciones, Actividades de Aprendizaje, Evidencias de Desempeño, Evaluación y Recursos de Apoyo), fueron codificadas e interpretadas a partir de cinco criterios establecidos previamente (fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas e incidentes críticos), en función de las reflexiones del propio docente, de las reflexiones y respuestas de los alumnos y de los comentarios realizados por el observador. Los resultados derivados de experiencias de enseñanza y aprendizaje vividos se presentan a continuación.

Esta experiencia implicó hacer un alto en el trabajo como docente, para reflexionar sobre aquello que caracterizaba la práctica docente específicamente sobre el cómo y para qué enseñar. Así que se estructuró

una práctica reformulada, con la intención de experimentar otro rol diferente en el que se alternó la explicación del tema con actividades de reflexión que buscaban confrontar lo que el estudiante sabía o creía saber con los elementos que realmente debería tener este apartado. Se avanzó hacia nuevas búsquedas en la interpretación del desempeño docente basadas en el diálogo con la teoría, se generó una nueva estrategia, con la intención de contribuir en el proceso de investigación que realizan los estudiantes acompañados del director de tesis, en su andar durante su formación en el doctorado.

El resultado fue una práctica reflexiva, así como la aplicación y evaluación de competencias investigativas docentes a nivel de doctorado con un trabajo de triadas como una estrategia pedagógica conjuntamente con un trabajo colaborativo lo que permitió formar y estructurar un equipo para desarrollar la intervención, observándose lo siguiente:

- El docente inició las actividades en condiciones diferentes, la práctica docente era observada por pares y además se grababa la intervención, por otra parte se iba a probar si las actividades realmente podrían hacer reflexionar a los estudiantes, lo cual permitió poner en juego (la competencia) el implementar un proceso de transposición didáctica. Los resultados de la experiencia de la secuencia desarrollada se clasificaron en Fortalezas, Oportunidades y Debilidades que se dieron durante la secuencia.

En relación a las fortalezas encontradas por la triada y la triangulación del docente, estudiantes y observador en la secuencia, desde la perspectiva de las intenciones formativas se analizaron mediante una matriz que identificaba las coincidencias o discrepancias entre la mirada del investigador, del observador y del alumno el docente, ejemplo de ello se ilustran en la matriz referida a continuación

Conclusiones

De la experiencia docente se reconoce que hablar de los resultados de los estudiantes, es referirse a la transposición didáctica del docente, en donde se identifica que los cambios en el equipo investigador son significativos, puesto que por una parte el M-DECA representó un impasse en la trayectoria docente de los participantes al reflexionar en cómo, para qué y qué se enseña, lo que abrió espacios de diálogo que no constituían parte de la práctica docente previa a esta experiencia, pero que hoy se asumen como necesarios en la búsqueda de aportar conocimiento en la formación de investigadores.

En este ejercicio formativo, se tuvo la oportunidad de poner en práctica estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes del DIIE a partir del trabajo en grupos interactivos. Asimismo, se considera que la combinación simultánea de diferentes habilidades y dominios de los profesores puso a disposición de los estudiantes, mediante técnicas y procedimientos orientados a mejorar las competencias investigativas, así como desde lo dialógico, se favoreció la toma de conciencia, trabajo colaborativo y el reconocimiento de la evaluación para el cambio.

En relación con el desarrollo de trabajo colaborativo, se constató lo significativo que resulta para el alumnado que un grupo de expertos (docentes que poseen el saber), realice un trabajo multidisciplinario que suma aportes a la propuesta; así como la adecuada comunicación entre profesor del curso de investigación y asesor de tesis entorno a la manera en que se debe estructurar el trabajo favorece la construcción del protocolo de investigación.

Se concluye que el potencializar la investigación con las aportaciones de la SEE permitió recuperar la historia formativa de los docentes- investigadores para transposicionar tanto conocimientos, actitudes, valores y procedimientos en torno a la investigación educativa. Esta técnica que desde nuestra perspectiva abona al método de la investigación acción colaborativa y al M-DECA, de ella afirmamos que permitió el reflexionar sobre la necesidad de convertirnos en investigadores de nuestras propias prácticas desde una postura problematizadora, alternativa y contextualizada.

Referencias

- Aranguren, G. (2007). La Investigación-Acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de Investigador. En *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195. Recuperado de: <https://goo.gl/sU9V6l>
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Revista Perfiles educativos*. (37), pp.130-149.
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 24(2), 27-50.
- Bazdresch Parada, M. (2000). La intervención de la práctica educativa. En Seminario de Intervención de la práctica. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco-ITESO.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La Investigación-Acción Colaborativa: Reflexiones Metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lenguas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17.
- Contreras, Z. B. J. (2012). Las Competencias Investigativas. *Revista Pedagogía Profesional*. República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo. (10),
- Chevallard, Y. (2009). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique grupo editor.
- Elliot, J. (1999). La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento docente. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Editores) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (364-378). Madrid: Akal.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Chiso, A. (2008). La Sistematización en contextos formativos universitarios, en *Revista Internacional Magisterio*. Educación y Pedagogía. (33). pp. 76-79.
- Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. (2014). Innovar para transformar la docencia universitaria, Un modelo para la formación por competencias. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Guzmán, I., Marín, R. y Soto, M. C. (junio 2015). Integración de la experiencia: la recuperación del saber pedagógico para evaluar proceso de formación. *Revista Tlamati Sabiduría*, 6(1), 11-18.

Instituto de Estudios Sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (2004). *La Sistematización. Una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao. Alboan.

Jaik, A. (2013). *Competencias investigativas. una mirada a la educación superior*. México: ReDIE.

Jara, O. (2008). Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, (23), 14 –19.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. 56-70.

Moreno, M. (2003). Parte I Formación para la investigación. En *La investigación Educativa en México 1992–2002: Sujetos, Actos y Procesos de Formación [Tomo I: Formación para la investigación, los académicos en México, actores y organizaciones]*, México, COMIE.

Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: conocer y entender la práctica docente*. México. Editorial Graó/Colofón.

Souza J. (2000). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 22(1- 3), 8-14.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.

Torres, A. (1998), *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*, ponencia presentada durante el Tercer Congreso Iberoamericano de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, octubre de 1998, Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabl3_04arti.pdf

Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no. he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 23, 19-21.